

Koch, Hans K.

"Erwartungen der Bildungspolitik". Beitrag zur Tagung "Zur Lage der Erziehungswissenschaft" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 20.01.2006

Erziehungswissenschaft 17 (2006) 33, S. 14-24



Quellenangabe/ Reference:

Koch, Hans K.: "Erwartungen der Bildungspolitik". Beitrag zur Tagung "Zur Lage der Erziehungswissenschaft" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 20.01.2006 - In: Erziehungswissenschaft 17 (2006) 33, S. 14-24 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-10736 - DOI: 10.25656/01:1073

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-10736>

<https://doi.org/10.25656/01:1073>

in Kooperation mit / in cooperation with:

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

<http://www.dgfe.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@difp.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hans Konrad Koch

**„Erwartungen der Bildungspolitik“.
Beitrag zur Tagung „Zur Lage der
Erziehungswissenschaft“ der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE) am 20.01.2006**

Sehr geehrter Herr Merkens,
sehr geehrte Damen und Herren,

gerne habe ich die Einladung zu Ihrer heutigen Tagung angenommen. Bildungsforschung und damit auch die Erziehungswissenschaft haben eine entscheidende Bedeutung für das Gelingen der neuen Bildungsreform, die Bund und Länder auf der Grundlage der Empfehlungen des Forum Bildung und als Reaktion auf die Ergebnisse von PISA begonnen haben. Bildungsreform kann nur erfolgreich sein, wenn sie sich auf fundierte Ergebnisse empirischer Bildungsforschung stützt. Tragfähige Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung, die für die Bildungsreform zentral sind, fehlen aber in vielen Bereichen. Dies gilt z. B. für den Bereich der Kompetenzdiagnostik, der Lernprozessgestaltung und Sprachstandsfeststellung, der Schulentwicklungsforschung, der Professionalisierung des pädagogischen Personals, der Systemsteuerung, der Bildungsökonomie und der Indikatorenforschung.

Ihrer Bitte, die „Erwartungen der Bildungspolitik“ zu formulieren, komme ich gerne nach, möchte aber zunächst auf drei *Rahmenbedingungen* hinweisen:

1. Eine Vertretung „der“ Bildungspolitik in ihrer ganzen Breite kann ich nicht leisten. Anbieten kann ich Ihnen nur, aus dem Segment der *Bildungsverwaltung* – hier allerdings aus über 30-jähriger Erfahrung – einige Anmerkungen zu diesem spannenden und für beide Seiten wichtigen Verhältnis zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung aufzuzeigen.

2. Eine weitere Prämisse ist, dass Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft im Hinblick auf ihre Erfolgs- und Gelingensbedingungen in einem *spannungsreichen Wechselverhältnis* stehen. Dabei ist die Unterscheidbarkeit dieser beiden Welten eine zentrale Bedingung ihres jeweiligen Erfolgs. Die unterschiedlichen Aufgaben, Strukturen, Verantwortlichkeiten und Methoden von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft folgen unterschiedlichen Handlungslogiken. Das Anerkennen dieser Unterscheidbarkeit ist eine zentrale Bedingung ihres jeweiligen Erfolgs, aber zugleich auch Voraussetzung für den Erfolg der jeweils anderen Seite. Insofern liegt die zweite Bedingung darin, dass der eigene Erfolg in dem Maße steigt, wie es gelingt, die Rahmenbedingungen für den Erfolg der jeweils anderen Seite mit zu gewährleisten.
3. Ein solches wechselseitiges Bedingungsverhältnis verbietet es auch, Erwartungen nur einseitig an die jeweils andere Seite zu formulieren. Erwartungen unter diesen Bedingungen sollten immer auch Verpflichtungen an die eigene Adresse einschließen. Als wir vor drei Jahren in der neuen Unterabteilung „Bildungsreform“ mit der Entwicklung von Konzepten und Maßnahmen zur Stärkung der empirischen Bildungsforschung begonnen haben, war dies Grundlage für entsprechende Selbstverpflichtungen der Bildungspolitik.

Die gesellschaftliche Kontextgebundenheit und Wechselwirkung von Forschung und gesellschaftlicher Entwicklung war bereits vor 45 Jahren Thema der legendären Göttinger Antrittsvorlesung von Heinrich Roth. Roth mahnte damals die „realistische Wende“ der pädagogischen Forschung an, damit endlich das wissenschaftliche Wissen produziert werde, das für die Verbesserung der Effektivität von Bildungspolitik dringend benötigt werde. Zur vollen Zufriedenheit ist dieses Unternehmen – wie wir heute wissen – damals nicht gediehen.

Zwar gab es im Folgenden – vor allem in der zweiten Hälfte der 1960er bis weit in die 1970er Jahre – zuweilen ein fast „harmonisches Arbeitsverhältnis“. Gleichwohl verharrte Deutschland nach dem raschen Ende der Bildungsreform fast eine Generation lang gleichsam in der pädagogischen „Schattenzone“. Weitgehend unbehelligt von empirischer pädagogischer Forschung konnte man sich der Illusion von deutscher „Wertarbeit“ auch im Bereich der Pädagogik hingeben. Diese Illusion wurde – jenseits eines kleinen Kreises von Experten – wesentlich erst durch die Ergebnisse der internationalen large-scale-assessments gegen Ende der 1990er Jahre erschüttert.

Wie ist dieser „Dornröschenschlaf“ der Bildungspolitik über so lange Zeit erklärbar? Die Dienstleistungsfunktion der Wissenschaft in Form empirischer Analyse und damit kritischer Rückmeldung an die Politik blieb genau so aus wie entsprechende Fragen der Politik. Was ebenfalls ausblieb, war ein nachhaltiger Widerstand gegen die schrittweise Verlagerung großer Teile der empirisch arbeitenden Erziehungswissenschaft in Landesinstitute und damit unter die Weisungsbefugnis der Administration. Die empirisch arbeitende Erziehungswissenschaft wurde in Deutschland nicht in gleicher Weise wie in heute erfolgreichen PISA-Teilnehmerstaaten auf- und ausgebaut und stagnierte als primär geisteswissenschaftlich und normativ ausgerichtete Disziplin. Die Politik, die darauf verzichtete, die strukturellen Rahmenbedingungen für empirisch validierte Leistungs- und Ertragsfeststellungen zu schaffen, manövrierte sich allerdings ebenfalls ins Abseits.

Während Deutschland seit Ende der 70er Jahre in der Bildungspolitik den Anschluss an die internationale Entwicklung zunehmend verlor, was sich auch in dem dramatischen Rückgang der öffentlichen Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt von 5,22 % im Jahre 1975 auf 3,75 % 1990 spiegelte, rüsteten die *heute* erfolgreichen PISA-Teilnehmerländer in genau dieser Zeit ihre Bildungssysteme mit umfassenden Strukturreformen für die Zukunft vor und legten damit die Grundlage für die „empirische Wende“ in der Politik *und* in der Wissenschaft.

Kernelemente dieses Paradigmenwechsels finden wir schnell: Im Wesentlichen in einem sinnvoll aufeinander abgestimmten System von regelmäßigen Schulevaluationen, von nationalen und internationalen Leistungsuntersuchungen, einer unabhängigen und wissenschaftlichen Bildungsberichterstattung sowie einer leistungsfähigen Bildungsstatistik, die wiederum eine hoch leistungsfähige empirische Bildungsforschung mit der Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin voraussetzt. Diese Entwicklung hat in den erfolgreichen PISA-Staaten entscheidende inhaltliche und strukturelle Reformen und damit einen Paradigmenwechsel zu einem fördernden und fordernden Bildungssystem ermöglicht.

Bildungsforschung bleibt als empirisch arbeitende Disziplin im positiven wie negativen Sinne ihrem gesellschaftlichen Kontext und – im wörtlichen Sinne – ihrem „Verwendungszusammenhang“ verhaftet. Anders ausgedrückt: So wie die „empirische Wende“ in der Bildungspolitik eine „empirische Wende“ in der erziehungswissenschaftlichen Forschung voraussetzt, weil sonst die Erkenntnisse und Instrumente nicht verfügbar sind, die im Zuge einer *wissensbasierten Steuerung* benötigt werden, hat die

empirisch arbeitende Erziehungswissenschaft nur begrenzte Entwicklungschancen, wenn die systematische Etablierung einer wissensbasierten Systemsteuerung auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems einschließlich eines darauf bezogenen Qualitätsmanagements fehlt bzw. nicht zielstrebig realisiert wird.

Neben den skandinavischen Staaten sind v.a. *Kanada* und die *Niederlande* für diesen Zusammenhang *gute Beispiele*: Die niederländische Erziehungswissenschaft hat ihre „empirische Wende“ bereits Ende der 1960er Jahre vollzogen – gestützt durch eine wissensbasierte und output-orientierte Politik, die die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung auch kontinuierlich nachfragte.

Die Erfolgibilanz z.B. von *Kanada* – sowohl im Bereich der Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern wie im Bereich der empirischen Bildungsforschung – hängt entscheidend auch damit zusammen, dass Kanada – trotz seiner ebenfalls föderalen Struktur – schon vor ca. 15 Jahren auf eine output-orientierte Systemsteuerung gesetzt hat und sehr zielstrebig nationale und internationale Assessment- und Indikatorenprogramme sowie große Längsschnittprogramme etabliert hat.

Unabhängig von der Zuständigkeitsverteilung zwischen Bund und Provinzen wurden in der Folge diese „empirischen Instrumente“ insofern außerordentlich steuerungsrelevant, als sie zum *Kern einer hochmodernen Steuerungsstruktur für systemische Innovation* wurden. Empirische Forschung lieferte und liefert hier die Grundlagen und die Instrumentarien für politische Steuerung, wird aber wiederum durch den politischen Einsatz dieser Instrumente entscheidend befördert.

Im Vordergrund der *deutschen* Bildungspolitik steht die Frage nach der Zuständigkeit im juristischen Sinne; in Kanada hingegen scheint diese Frage geradezu nachrangig. Das konstruktive und effektive Zusammenwirken von Bund und Provinzen ist hier vielmehr die logische Folge eines vielseitig instrumentierten, wissensbasierten und funktionalen Ansatzes von Steuerung.

Der *Nutzen einer solchen wissensbasierten und output-orientierten Steuerungsphilosophie* liegt darin, dass dadurch im Bildungssystem Mechanismen installiert werden, die

- „*automatisch*“ auf Erfolge und Fehlentwicklungen gleichermaßen aufmerksam machen,
- somit den „Zwang zum Lernen“ im System selbst verankern und
- ihn vor allen Dingen von politischer Opportunität lösen.

Die *Verankerung von Prinzipien „lernender Organisationen“* ist für die Wirtschaft im Zeichen der Globalisierung schon lange eine zentrale Erfolgsvoraussetzung. Die bei internationalen Assessments besonders erfolgreichen Länder führen ihren Erfolg im Kern darauf zurück, dass sie die Steuerungsprinzipien „lernender Organisationen“ auch im Bildungssystem erfolgreich verankert haben.

Noch fehlt die Forschung, die den Zusammenhang zwischen den Leistungsergebnissen einerseits und wissensbasierter sowie output-orientierter Steuerung andererseits nachweist. Wir sind seitens des BMBF an Forschung in diesem Feld hoch interessiert und werden dieses Thema weiterhin intensiv verfolgen. Die kanadische empirische Bildungsforschung jedenfalls profitiert von dieser Liaison erheblich. Sie ist – wie auch die niederländische – international führend.

Während erfolgreiche PISA-Länder die „empirische Wende“ sowohl in der Bildungspolitik als auch in der Wissenschaft spätestens in den 1980er Jahren erfolgreich und vor allem zielgerichtet begonnen haben, setzte diese Entwicklung in Deutschland ernsthaft erst nach PISA 2000 ein. Nun sind wir endlich auf dem Weg. Wie schnell wir auf diesem Weg vorankommen, wird sich daran ablesen lassen, wie weit es uns gelingt, die Kernelemente einer modernen Steuerungsstruktur in Form eines Bildungsmonitoring zu installieren.

Dies bedingt *klare Entscheidungen seitens der Politik*, z. B. über eine *Gesamtstrategie* zum Bildungsmonitoring, die hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit international anschlussfähig sein muss. Es wäre darüber hinaus ein Gebot der Klugheit, ein zukunftsfähiges Monitoringsystem zu realisieren, das der Begrenztheit finanzieller und wissenschaftlicher Ressourcen Rechnung trägt und das zudem in kluger Weise Zuständigkeitsfragen im juristischen Sinne in ein Gesamtkonzept von wissensbasierter Systemsteuerung integriert. Es bedingt aber gleichzeitig auch *klare Erwartungen an die Erziehungswissenschaft*.

Eine *empirisch arbeitende Disziplin sollte auf diesem Hintergrund vorrangig Antworten auf die Fragen erarbeiten, die im Zuge wissensbasierter Systemsteuerung entstehen*: Erkenntnisse über „Bildung im Lebenslauf“, empirisch prüfbare Gelingensbedingungen von guten Lehr-Lernprozessen, Gelingensbedingungen von Schulentwicklungsprozessen, Grundlagen und Verfahren der Kompetenzdiagnostik, Indikatorenforschung zur Gewinnung von aussagefähigen Daten für eine indikatorengestützte Bildungsberichterstattung usw. geben. Es wäre ein verhängnisvolles Missverständnis, verstünde die Erziehungswissenschaft dies als „Weg in die

Ökonomisierung“, wie es einige ihrer führenden Vertreter vor nicht langer Zeit formuliert haben.

Wie aber sieht eine im guten Sinne „nutzenorientierte Grundlagenforschung“ aus, die höchsten Qualitätskriterien aus wissenschaftlicher Sicht genügt und dennoch dazu beiträgt, einer output-orientierten Systemsteuerung die Erkenntnisse zu liefern, die sie dringlich braucht? Diese Frage wird seit einiger Zeit in den USA intensiv diskutiert. In der deutschen Bildungsforschung beginnt die Diskussion derzeit, aber auch in Nachbardisziplinen wie der Psychologie.

Die vom US-amerikanischen National Research Council geforderte *strengere Einhaltung wissenschaftlicher Standards* ist ohne Zweifel ein richtiger Schritt auf diesem Weg. Zentrale Stichworte in diesem Zusammenhang sind: bedeutsame, empirisch beantwortbare Fragestellungen, Theoriebezug sowohl der Fragestellung wie der Ergebnisse, Anwendung empirischer Forschungsmethoden, Vorliegen einer kohärenten, expliziten und plausiblen Argumentationskette, Replikation und Generalisierbarkeit, Peer Review zur Qualitätssicherung. Eine in Vorbereitung befindliche Studie der DFG zu Qualität und Chancen in den Beurteilungsprozessen der DFG bezeichnet die *Generalisierbarkeit von Ergebnissen und deren Beitrag zur Theoriebildung als entscheidendes Merkmal wissenschaftlicher Forschung*.

Auch von Forschung, die praktische Probleme aufgreift, muss erwartet werden, dass sie zeigt, welche theoretisch relevanten Phänomene sie erklärt und welche Grundagentheorien durch ihre Ergebnisse erweitert werden können und müssen. So verstandene „nutzenorientierte Grundlagenforschung“ intendiert dezidiert praktische Effekte und praktischen Nutzen und zieht sie auch zur Begründung und Beschreibung ihrer Fragestellungen heran. Zwar kann auch „reine“ Grundlagenforschung im traditionellen Sinne praktische Effekte haben; diese sind jedoch nicht Teil des Begründungszusammenhangs bei der Entwicklung der Fragestellung.

Eine weitere Daueraufgabe ist darüber hinaus, Forschungsergebnisse so aufzubereiten, dass Bildungspolitik ihr vorhandenes Wissen sinnvoll damit verknüpfen kann. Gefragt ist eine Ergebnisaufbereitung, die eine positive „Trivialisierung“ (Margrit Stamm) anstrebt, die jedoch nicht mit Niveausenkung verbunden ist, sondern die *Kommunizierbarkeit von Wissenschaft im Rahmen eines gesellschaftlichen Diskurses* sicherstellt. Dies zu gewährleisten, ist ebenfalls eine zentrale Maßnahme von Qualitätssicherung – aus Sicht der Politik wie der Wissenschaft und zugleich eine Grundbedingung für eine von Missverständnissen freie Zusammenarbeit zwischen Politik und Wissenschaft.

Da – wie eingangs gesagt – Erwartungen an die Wissenschaft in wechselseitigem Aufeinander-Bezogen-Sein immer auch Selbstverpflichtung bedeutet, ist das *BMBF* entschlossen, *Maßnahmen der Qualitätssicherung und der Nachwuchsförderung zu einem konstitutiven Element von Programm-, Projekt- und Ressortforschung zu machen*. Dies ist schon deshalb vonnöten, weil Bund und Länder über Zuwendungen im Rahmen ihrer Ressortforschung zu den bedeutendsten Drittmittelgebern gehören – etwa 50 % der Drittmittel in der Erziehungswissenschaft kommen von Bund und Ländern – und insofern auch Verpflichtungen im Bereich der Qualitätssicherung haben. Dazu zählen insbesondere

- die Vergabe von Projekten vorrangig nach Begutachtung der Anträge durch Experten, angelehnt an DFG-Standards,
- Evaluation sämtlicher Forschungsvorhaben sowie des Gesamtrahmens,
- Bindung der Auftragsvergabe an die Publikation der Ergebnisse als Einzelpublikation oder in Fachzeitschriften,
- Einbeziehung von Promotionsstellen auch bei der Vergabe von Projekten.

Nun ist die Sicherung wissenschaftlicher Standards sicher eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Fundierung der empirischen Erziehungswissenschaft als leistungsfähiger Partnerin von Bildungspolitik im Rahmen von moderner Systemsteuerung.

Genauso wichtig ist es, dass die Erziehungswissenschaft die prioritären, strukturellen und inhaltlichen Fragen der neuen Bildungsreform aufgreift. Dazu gehören so wichtige Fragen wie

- das konsequente Umsteuern von unserem traditionellen selektiven zu einem immer mehr fördernden und fordernden Bildungssystem, das das Individuum mit seinen Stärken und seinen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in den Mittelpunkt stellt,
- die Unterstützung des erst begonnenen Prozesses zu einer viel größeren Selbstständigkeit der Bildungseinrichtungen, die ohne eine breite Evaluationskultur nicht vorstellbar ist,
- die inhaltliche und methodische Verbesserung des Unterrichts als Voraussetzung für bessere individuelle Förderung und höhere Leistungen,
- das Erfahren und Reflektieren von Werten als Voraussetzung für Orientierung im Wandel,
- aber auch so wichtige Strukturreformen wie die Verwirklichung des Bildungsauftrages des Kindergartens und die Einführung von Ganztagschulen,

- die Qualifizierung der Lehrenden für neue Aufgaben wie individuelle Förderung, Teamarbeit, Schulentwicklung, Verwirklichung der Selbstständigkeit, Öffnung von Schulen und Evaluation als Schlüssel für das Gelingen der Bildungsreform.

Inzwischen können wir glücklicherweise feststellen, dass die Bedeutung dieser Themen von allen Beteiligten erkannt wird. Die Beschäftigung mit diesen Themen erfordert einen engen Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis.

Manche werden einwenden, dass eine solche Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis mit den *BLK-Modellvorhaben* der bisherigen gemeinsamen Bildungsplanung von Bund und Ländern ja bereits vorhanden sei. Dies mag bei den *gelingenen* Beispielen zutreffen: Dazu zählen sicher SINUS, SINUS Transfer, die Kontextprojekte, Demokratie lernen und leben u.a.m. Modellprogramme dieser Art fördern einen „wachen“ Blick der Wissenschaft für die Praxis und die Aufgeschlossenheit der Praktiker für wissenschaftliche Fragestellungen; beides wird in Wissenschaft und Politik zu Recht immer wieder eingefordert. Zugleich stellten die ergänzend zu Entwicklungs- und Interventionsvorhaben vergebenen Forschungsvorhaben in der Vergangenheit eine wichtige und ertragreiche Ergänzung des Instrumentariums zur Innovationsforschung und -förderung dar. Bildungspolitik umgekehrt entwickelte in verstehender Weise einen Blick für Forschungsfragen der Praxis, leistete kompetente Beratung und erbrachte wissenschaftliche Service-Leistungen. *Dieser Austausch war – ich betone ausdrücklich – in ihren Beispielen ein nicht zu unterschätzender Prozess gegenseitiger Befruchtung.*

Aber lassen Sie uns dabei nicht vergessen, dass – abgesehen von den SINUS-Programmen – die Frage des Transfers der in Modellvorhaben erreichten Ergebnisse in das Regelsystem als Problem der Wissenschaft *wie* der Praxis weitgehend ungelöst ist. Und: Häufig wurden in der Vergangenheit Modellvorhaben ohne die notwendige wissenschaftliche Begleitung, anschließende Evaluation und Vorkehrungen für einen wissenschaftsgestützten Transfer in die Breite durchgeführt.

Der Bund kann sich – vorausgesetzt, die neue Gemeinschaftsaufgabe wird in der derzeit vorliegenden Form Gesetz – künftig nur noch auf die Forschung konzentrieren. Dabei besteht die Gefahr, dass wegen des Wegfalls der bisherigen Gemeinschaftsaufgabe „Bildungsplanung“ und der damit verbundenen Einschränkung des Gegenstandsbereichs der Ressortforschung Felder wie die Schulentwicklungsforschung oder auch die Unterrichtsforschung mit bundesweiter Perspektive ausgeblendet werden

müssen. Auch deshalb wird es wichtig sein, Bildungsforschung künftig noch stärker als bisher bildungsbereichsübergreifend anzusetzen unter besonderer Berücksichtigung von Schnittstellen und Übergängen zwischen Bereichen, die in unterschiedlicher Zuständigkeit liegen.

Intensive Forschung in diesen Bereichen ist jedoch nicht nur ein zentrales Feld für die deutsche erziehungswissenschaftliche Forschung, wenn sie international konkurrenzfähig werden und bleiben will; die Erkenntnisse sind zugleich für die wissensbasierte Steuerung des Bildungssystems von zentraler Bedeutung.

Lassen Sie mich abschließend stichwortartig die *zentralen Maßnahmen des BMBF zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung* und damit der Erziehungswissenschaft benennen, die z. T. schon auf den Weg gebracht worden sind oder noch gebracht werden sollen:

- Die Einigung von Bund und Ländern auf eine an „Bildung im Lebenslauf“ orientierte *Bildungsberichterstattung* indiziert eine öffentlich bisher kaum wahrgenommene, aber gleichwohl bedeutsame *Wende im Verhältnis von Bildungspolitik und empirischer Bildungsforschung*. Sie ist zugleich Anerkenntnis dafür, dass die Politik auf umfassende und kontinuierliche Information über die tatsächliche Funktionsfähigkeit des Bildungssystems als Ganzes angewiesen ist.
- Die beabsichtigte Etablierung eines *Bildungspanels* ist des Weiteren ein Maßnahme von großer struktureller Reichweite für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und der empirischen Erziehungswissenschaft im Besonderen.
- Eng verknüpft mit der Konzeption eines Bildungspanels, das „Kompetenzentwicklung im Lebenslauf“ zum Thema hat, ist *Forschung zur Kompetenzdiagnostik* sowohl als *Grundlagenforschung* als auch in Form einer damit verbundenen und in Planung befindlichen *Förderinitiative des BMBF zur Schaffung der technologischen Voraussetzungen für einen technologiebasierte Kompetenzdiagnostik*.

Auch Kompetenzdiagnostik – als Grundlagenforschung wie auch technologiebasierte Kompetenzdiagnostik – ist ein Musterbeispiel für die wechselseitige Bezogenheit von Politik und Wissenschaft: Für *alle* Initiativen auf internationaler wie europäischer Ebene ist sie mittelfristig vonnöten, die – wie z. B. der Europäische Qualifikationsrahmen – auf einen Vergleich von output-Indikatoren setzen. Die derzeit noch gängige Fixierung auf Zertifikate wird einem Vergleich auf der Basis von (empirisch prüfbaren) Kompetenzprofilen weichen (müssen). Auch im Zusammenhang mit dem von der OECD geplanten

„Programm for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) ist empirisch validierte Kompetenzmessung ein Desiderat. Für Evaluationen im Bereich der Hochschullehre sind auf mittlere Sicht ebenfalls Kompetenzmessungen unabdingbar. Schließlich: Mithilfe einer empirisch validierten Kompetenzmessung besteht die Chance, die Diskussion um die Gleichwertigkeit von beruflichen und allgemein bildenden (Aus-)Bildungsgängen in fundierter Weise neu zu führen. Für ein modernes Bildungsmonitoring, das den „output“ der verschiedenen Ebenen des Bildungssystems in den Blick nimmt (auf der Systemebene, der Ebene der Einzelschulen, der Klassen und der einzelnen SchülerInnen), sind Grundlagenforschung und Technologieentwicklung gleichermaßen konstitutiv.

- Die *BMBF-Ressortforschung* – auch dies eine Maßnahme, die der Profilierung der Politik wie der Wissenschaft dienen soll und wird – konzentriert sich auf zentrale Themen der Bildungsreform. Aus Zeitgründen kann ich sie nur nennen: Systemsteuerung auch im Hinblick auf die Erforschung des Zusammenhangs von Leistung und Steuerung, Gestaltung von Lehr-Lernprozessen in Bildung und Wissenschaft, Professionalisierung des pädagogischen Personals, Schulentwicklungsforschung, Berufsbildungsforschung, Hochschulforschung als Voraussetzung für die dringend notwendige Systemevaluation, Bildungsökonomie unter dem Aspekt der Kosten von Umsteuerung sowie Informations- und Kommunikationstechnologien in der Bildung als Vehikel für Erkenntnistransfer und Kompetenzentwicklung; schließlich Lehr-/Lernforschung/ Neurowissenschaften.
- Das BMBF wird zudem weiterhin die *Internationalisierung und internationale Vernetzung der deutschen empirischen Bildungsforschung* fördern. Zu diesem Zweck haben wir im Jahr 2005 beim DIPF eine *Arbeitsstelle „Internationalisierung der empirischen Bildungsforschung“* eingerichtet, deren Aufgabe in der strategischen Unterstützung internationaler Kooperationsvorhaben besteht. Mit dem hier vollzogenen Übergang von „pull-Services“ zu „push-Services“ wird eine neue Qualität informationsbezogener Dienstleistung am DIPF erprobt – als Dienstleistung für die erziehungswissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Forschung.

Kernaufgaben der Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Ländern werden künftig zentrale Elemente eines modernen Bildungsmonitoring sein: Bildungsberichterstattung, auf wissenschaftlicher Expertise fußende Empfehlungen, internationale Leistungsuntersuchungen und – als Voraus-

setzung – empirische Bildungsforschung. Das BMBF wird bestrebt sein, dafür gemeinsam mit den Ländern eine Gremienstruktur zu finden, die die internationale Qualität der Ergebnisse sichert, eine notwendige mittel- und langfristige Planungsperspektive für die Erfüllung der Aufgaben sicherstellt, die gleichberechtigte Kooperation von Bund und Ländern gewährleistet und darüber hinaus Regelungen trifft, damit Planungen und Maßnahmen im Rahmen der neuen Gemeinschaftsaufgabe an sonstige Aktivitäten von Bund und Ländern anschlussfähig sind.

Lassen Sie mich zusammenfassen:

Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft sind trotz unterschiedlicher Aufgaben, Handlungslogiken und Bedingungen in ihren Erfolgs- und Gelingensbedingungen aufeinander verwiesen. Eine zentrale Bedingung ihres jeweiligen Erfolgs ist, dass die unterschiedlichen Handlungslogiken wechselseitig anerkannt und respektiert werden; eine zweite Bedingung ist die Rahmenbedingungen für den Erfolg der anderen Seite dauerhaft mit zu gewährleisten.

Wissenschaft hatte in der Vergangenheit immer dort ihre „große Zeit“, wo wissenschaftliche Erkenntnisse die „Schallmauer“ des wissenschaftlichen Elfenbeinturms durchbrochen haben. Rang und Ansehen wissenschaftlicher Forschung bemisst sich zu einem guten Teil auch an ihrer Fähigkeit, zentrale Fragen der Zeit zu erkennen, sie in freier Entscheidung und in gesellschaftlicher Verantwortung zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung zu machen und diese Erkenntnisse über den engeren wissenschaftlichen Bereich hinaus in eine breitere Öffentlichkeit zu vermitteln.

Wo Wissenschaft in dieser Weise – jenseits ihrer Meriten im engeren wissenschaftlichen Sinne – Teil der Kultur ist und sich als solcher begreift, lagen in der Vergangenheit und liegen in der Zukunft ihre besonderen Chancen. Der politische und gesellschaftliche Diskurs über die Rolle der Erziehungswissenschaft in ihrer Bedeutung für wissenschaftsbasierte Bildungspolitik und vice versa ist ein wissenschaftliches Thema und eines der wissenschaftlich fundierten öffentlichen Debatten dazu. Dass Erziehungswissenschaft hier nicht „wegtaucht“ sondern fundiert eine besorgniserregende „Leerstelle“ auch des politischen Diskurses füllt – das wäre meine zentrale Erwartung an Ihre Disziplin.